

O Projeto TurmaMais: A Avaliação no Centro do Reagrupamento de Alunos e da Organização Escolar

Teodolinda Magro-C e José L. C. Verdasca

Introdução

O Projeto TurmaMais surgiu, em 2002, na Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz (ESRSIE), na tentativa de responder às seguintes perguntas:

- Como diminuir o número de alunos retidos?
- Como evitar que sejam sempre os mesmos alunos a ficar retidos?
- Como reorganizar as turmas onde é difícil aprender e ensinar?

Estas questões iniciais obrigaram a uma resposta repartida por três níveis de análise ontológica. Ao nível micro, a resposta teria de possibilitar, de forma sustentada no tempo, um aumento da motivação e da autoestima dos alunos; ao nível meso, as ações propostas teriam de possibilitar a criação de relações grupais passíveis de criar ambientes de ensino e aprendizagem desafiantes e seguros; ao nível macro, a escola, enquanto organização, teria de ser capaz de criar um clima que permitisse respostas de organização reflexivas e menos burocráticas e administrativas.

Quadro 1: Níveis de Análise Ontológica do Projeto TurmaMais

Nível macro	Organização escolar reflexiva
Nível meso	Relações grupais eficazes ao nível da reorganização dos grupos de alunos e das equipas educativas docentes
Nível micro	Aumento da motivação e autoestima dos alunos.

Decidiu-se por uma intervenção profunda no nível meso, por forma a conseguir-se obter resultados nos outros dois níveis. Toda a atenção foi centrada no agrupamento e reagrupamento de alunos como condição de aumentar o sucesso escolar. Os docentes e a direção da escola tornaram-se mais sensíveis às reais questões de aprendizagem e disciplina e à possibilidade de fazer intervenções imediatas e eficazes na reorganização dos grupos de alunos de modo a encontrarem-se soluções adequadas aos sempre novos e desafiantes problemas numa linha de organização adhocrática (Morgan, 2006; Toffler, 1970; Mintzberg, 2010).

A necessidade de monitorizar os processos e os resultados das novas práticas propostas pela tecnologia organizativa TurmaMais obriga a escola a centrar-se na observação da sua capacidade de dar cumprimento à sua missão. Verifica-se que, de modo geral, os agentes educativos têm alguma dificuldade em responder de modo objetivo à pergunta crucial: qual a

missão da escola? Este bloqueio prende-se, sobretudo, com a complexidade e diversidade das várias missões atribuídas à escola para além da instrução, nomeadamente, as relacionadas com a salvaguarda dos bens ambientais e do património cultural, a prevenção de comportamentos de risco ligados a consumos de estupefacientes ou outro tipo de drogas e à delinquência juvenil, o aprofundamento de práticas educativas relacionadas com a saúde, sexualidade, cidadania, consumo (Nóvoa, 2009) segurança rodoviária e proteção civil, entre muitas outras.

A missão da escola em educar para tantos e diferenciados objetivos que a sociedade considera vitais faz crescer a dificuldade em responder à pergunta: como pode uma escola saber se está ou não a cumprir a sua missão? Efetivamente qual o produto final que cada escola deve obter, terminado um ano escolar, para poder aferir o grau de cumprimento da sua missão? A resposta a este quesito orienta toda a ação da tecnologia organizacional TurmaMais. Sendo a missão da escola a certificação de todos os alunos, quer no tempo certo de cada ciclo de ensino, quer no tempo certo de cada aluno sem recurso à retenção, a vigilância sobre os processos e produtos de aprendizagem torna-se nevrálgica para orientação constante das práticas de todos os envolvidos no ato educativo (alunos, professores, pais e encarregados de educação, lideranças de topo e intermédias da escola).

O cotejamento sobre o cumprimento ou não da missão da escola está intrinsecamente associado a indicadores de monitorização que a tecnologia organizacional TurmaMais incentiva cada organização escolar a aprofundar. O primeiro a considerar é o cálculo da taxa coortal de conclusão de ciclo. Torna-se assim fundamental saber quantos alunos dos que iniciaram um determinado ciclo de ensino conseguem concluir, sem nenhuma retenção, esse mesmo ciclo de estudos. Só depois faz sentido a análise por ano de escolaridade (ou por ciclo de ensino), quer das taxas de sucesso, ou da qualidade do sucesso da escola, quer das médias obtidas na avaliação externa dos alunos e a sua comparação com as médias nacionais.

Considera-se, contudo, que o aprofundamento da monitorização sobre os resultados escolares dos alunos requer que a escola se envolva na criação interna de outros indicadores que lhe permitam aferir o peso dos fatores de contexto sociocultural específicos da sua realidade sociológica, por forma a calcular a taxa de sucesso esperado em cada ano de escolaridade, turma, ou ciclo de ensino.

A seção I do presente capítulo, intitulada 'A teoria e a prática em torno da tecnologia organizacional TurmaMais', subdivide-se em três pontos: no primeiro ponto reflete-se sobre algumas das discussões e conclusões da literatura específica das Ciências da Educação relativas às vantagens e desvantagens do agrupamento e reagrupamento de alunos como fator essencial da diminuição dos fatores de risco do insucesso escolar inerentes à composição das turmas. Aqui se estabelecem ligações entre as propostas de agrupamento e reagrupamento dos alunos de acordo com a tecnologia organizacional TurmaMais e as evidências empíricas e pressupostos teóricos de outras orientações organizacionais; no segundo ponto descreve-se o modo como a tecnologia organizacional TurmaMais é aplicada e as razões que podem justificar a criação de agrupamentos temporários de alunos; no terceiro e último ponto da seção I, expõe-se o modo

como o ecossistema psicopedagógico TurmaMais torna a avaliação uma prática central na promoção das aprendizagens e na melhoria da organização escolar como um todo.

A seção II, sob o título ‘A tecnologia organizacional TurmaMais como acelerador da progressão dos alunos’, apresenta-se estruturada em três pontos: no primeiro, explana-se sobre a imprescindibilidade dos princípios da equidade e justiça educativas nos processos e práticas organizativas escolares; no segundo ponto, abordam-se questões em torno da formação e auto-organização de redes colaborativas de escolas de inspiração TurmaMais; por último, estudam-se efeitos e impactos da tecnologia organizacional TurmaMais nos resultados académicos dos alunos das oito escolas da ‘Zona dos Mármore/Serra d’Ossa’, estabelecendo a partir de sete indicadores comparações entre a Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz e as restantes escolas da mancha territorial em estudo.

I

A teoria e a prática em torno da tecnologia organizacional TurmaMais

1. Fundamentação teórica da tecnologia organizacional TurmaMais

A questão da organização dos grupos de alunos de modo a romper o tradicional formato de turma onde se ensina a todos como se fosse apenas um levantou acessos debates no decorrer do século XX, sendo ainda um tema muito discutido no início do século XXI. Em Portugal, pela primeira vez em 2012, o Ministério da Educação e Ciência cria legislação que aponta como possível a formação de grupos de alunos de menor heterogeneidade relativa, a partir das turmas heterogêneas de origem (cerca de 11 anos após a criação e implementação do Projeto TurmaMais colocar no terreno esta prática). O Despacho Normativo n.º 13/A – 2012 é o primeiro instrumento legal a permitir que as escolas, tendo em conta a sua maior autonomia, possam implementar projetos próprios de acordo com objetivos pedagógicos definidos e subsequente avaliação interna utilizando “a criação ocasional de grupos homogêneos de alunos tendo em vista colmatar dificuldades de aprendizagem ou desenvolver capacidades e promover a igualdade de oportunidades”, de acordo com o definido na alínea f) do artigo 3.º.

Vasta é a literatura no campo das Ciências da Educação que se tem debruçado sobre as questões relacionadas com o agrupamento e reagrupamento de alunos, com o número ideal de alunos por turma e com as questões de maior ou menor heterogeneidade na composição das turmas.

O cumprimento restrito do conceito de heterogeneidade na constituição das turmas (como garante de uma escola inclusiva) nunca obstaculizou práticas continuadas e subtis de garantia da homogeneidade dos grupos de alunos. As turmas denominadas de “boas”, “médias” ou “problemas” (Cortesão, 1998, p. 7) surgem, após válidas justificações da sua composição em anos iniciais, com base no sacrossanto pressuposto de continuidade pedagógica, assente a mais das vezes nas diferentes proveniências de residência dos alunos (na

frequência do pré-escolar e do 1.º ciclo) sendo que essa condição pode veicular diferenças claras nos estatutos socioeconómicos das famílias. Outra razão sombra da constituição dos grupos-turmas é aquela de Verdasca (2008, p. 142) designa por “condicionante contingencial” através da qual a organização escolar cria turmas baseada em causas circunstâncias desligadas dos efeitos pedagógicos, não completamente refletidas, cujos resultados acabam muitas vezes por ter efeitos indesejados na prestação académica dos alunos. A inconsciência decorrente dos efeitos de agrupamento de certos alunos tem como objetivo privilegiar fatores externos à prática pedagógica mas considerados relevantes para certas escolas: i) prioridades sugeridas pelos pais e encarregados de educação; ii) origem geográfica próxima; iii) frequência da mesma escola e turma em anos precedentes e iv) êxito ou fracasso no percurso anterior dos alunos, entre outras. Sendo a turma o centro nevrálgico onde se joga o sucesso escolar e sendo a qualidade dos ambientes de trabalho um fator decisivo do sucesso escolar (Sammons, Hillman & Mortimor, 1995; Creemers, 2002; Murillo, Martinez & Hernández, 2011 e Bolívar, 2012) dificilmente se pode aceitar que o agrupamento de alunos para a formação de uma turma não seja profundamente intencional.

A dimensão da turma aparece como um factor relevante de sucesso quando a ele se somam variáveis de origem social, nomeadamente o efeito da escolaridade da mãe (Verdasca, 2002, p. 791). É verdade que Glass, Cahan, Smith & Filby (1982) concluíram que a redução do número de alunos por turma e o seu desempenho escolar relaciona-se de modo algorítmico sendo que a eliminação de 5 alunos numa turma de 15 apresenta melhores resultados para o desempenho dos alunos do que a redução de 5 alunos numa turma de 25. Já o controlo sobre variáveis como o nível de instrução inicial, o nível médio de desempenho dos alunos e a sua origem social parecem influenciar na diminuição da correlação entre tamanho da turma e desempenho académico (Dacal, 1996). A vasta literatura que tem analisado a correlação entre o tamanho da turma e os resultados escolares dos alunos apresenta resultados contraditórios: i) Hanushek (1999), em estudo de meta-análise afirma que cerca de 15% dos estudos apresentam um impacto positivo significativo enquanto cerca de 13% apresentam impactos negativos, por sua vez ii) Krueger (1999), revela que o desempenho dos alunos, após a realização de testes padronizados aumentou de modo significativo sempre que se verificava que os alunos frequentavam turmas mais reduzidas.

Trabalhos posteriores sobre a problemática da relação entre o tamanho da turma e os resultados académicos (Hoxby, 2000; Dobbeltstein, Jesse e Hessel, 2002 e Blatchford, 2009) apontam para o facto de serem os fatores conjugados de redução do número de alunos por turma com a cuidada atenção na formação dos grupos-turmas e o aumento da capacitação pedagógica dos docentes que permitem a sustentação da melhoria dos resultados dos alunos.

Debates sobre a relação entre o efeito da homogeneidade e da heterogeneidade na composição das turmas e os resultados escolares levaram à criação de um grande número de modalidades de reagrupamento de alunos (Sá & Antunes, 2013). As propostas mais comuns passam por: i) constituir turmas homogéneas de acordo com os resultados da avaliação dos alunos, ii) constituir turmas heterogéneas a partir das quais se recriam grupos de alunos com

base nos seus resultados escolares em apenas algumas disciplinas como a língua materna e a matemática (o Plano Joplin para a promoção das competências linguísticas é disso o exemplo); iii) constituir turmas com diferente composição dos alunos em cada uma das disciplinas tendo em conta as competências que se decide desenvolver, e ainda, iv) constituir turmas heterogéneas nas quais os alunos são agrupados de acordo com o seu nível de desempenho sendo possível que nestas turmas haja mais de um docente a lecionar cada disciplina. Saliente-se que estas diferentes modalidades de reagrupamento de alunos permitem ainda soluções cruzadas na sua aplicação prática.

A investigação sobre as vantagens para o desempenho escolar da criação de grupos de alunos com maior ou menor heterogeneidade é extensa. Slavin (1986) apontou como promotor da melhoria das aprendizagens a criação de grupos de alunos temporários, de acordo com os seus níveis de desempenho, a partir das turmas heterogéneas. Já Kulik e Arbor (1992) concluíram que a adaptação curricular a cada grupo de alunos assim reagrupados é o que permite um maior efeito nos resultados dos alunos, tanto os de desempenho mais fraco, quanto os de melhor desempenho conseguem evoluções significativas. Kulik e Kulik (1992) reforçam estas conclusões alegando que a maior diferenciação nos resultados dos alunos não se revela através dos diferentes tipos de reagrupamento mas no maior ou menor ajustamento curricular a cada grupo de alunos. Já Ireson e Hallam (1999) consideram, após meta-análise dos estudos de Slavin, que é difícil distinguir o peso de variáveis como menor heterogeneidade e melhor adaptação curricular às necessidades dos alunos nas experiências de reagrupamento estudados pelo autor. Garamond e Berends (1987) mostram que o reagrupamento de alunos em turmas homogéneas ou de nível levaram a uma menor interação e autoestima refletindo-se num baixo desempenho académico. Kulik e Kulik (1992) concluíram no seu estudo de meta-análise que a autoestima dos alunos com desempenhos mais fraco aumentou mas houve uma diminuição da autoestima dos melhores alunos. Tieso (2002) conclui que um grupo de alunos selecionado para aplicação temporária do currículo de Matemática levou a ganhos moderados no rendimento académico dos alunos e da sua autoestima bem como a agradabilidade geral dos alunos e seus docentes pela situação vivida. Dobbeltstein *et al* (2002) estudando alunos holandeses de 1.º, 2.º e 3.º ciclos concluíram que os alunos em turmas mais pequenas não revelaram melhoria nas aprendizagens, no entanto, quando foram reagrupados de acordo com proximidade de Quociente de Inteligência (QI) o seu desempenho académico melhorou.

No panorama nacional vários têm sido os autores que têm refletido sobre esta problemática. Cortesão (1998) apontava para a possibilidade dos docentes gerirem a heterogeneidade das turmas pela adoção de uma prática pedagógica baseada em métodos de trabalho mais ativos e partilha de determinados espaços físicos permitindo a formação de horários compatíveis entre várias turmas e disciplinas para que os docentes pudessem entre si articular diversas propostas de trabalho com os alunos. Verdasca (2002) conclui que a estrutura composicional da turma é relevante no desempenho dos alunos quando duas variáveis se cruzam: um maior tamanho das turmas e a escolaridade baixa dos encarregados de educação. Estes factos levam a que seja feito um apelo à organização das escolas para que as mesmas

consigam, na margem de liberdade de que dispõem, intervir de modo intencional no reagrupamento de alunos (Verdasca & Cruz, 2006). A composição das turmas levou Alves (2010) a sugerir que o primado da heterogeneidade, no respeito pela escola inclusiva, não se pode transformar numa espécie de “cláusula pétrea” quando em causa está o facto da grande heterogeneidade de certas turmas levar a que se ultrapasse os limites da complexidade de funcionamento do grupo permitindo uma diminuição das aprendizagens e da cidadania. Azevedo (2013) reflete sobre a necessidade de se desfocar a discussão entre heterogeneidade ou homogeneidade como princípios absolutos em si para que a atenção seja centrada na observação responsável, momento a momento e situação a situação do que é mais vantajoso para cada grupo de alunos específico.

2. Descrição dos procedimentos de implementação da tecnologia organizacional TurmaMais

O Projeto TurmaMais surge como uma resposta de reorganização temporária de alunos, a partir das turmas de origem heterogéneas, com o objetivo de aumentar a motivação, a autoestima e, conseqüentemente, o desempenho escolar de todos. Através dele a heterogeneidade de base das turmas de origem é assumida como referencial mas suscetível de ser gerida temporariamente, levando a decisões responsáveis e partilhadas das equipas educativas por forma a permitir a melhoria das aprendizagens e da participação inclusiva dos alunos (...)

II

A tecnologia organizacional TurmaMais como acelerador da progressão dos alunos

1. A imprescindibilidade dos princípios da equidade e justiça educativas nos processos e práticas organizativas escolares

De entre os estudos de avaliação e relatórios produzidos sobre a tecnologia organizacional TurmaMais, o relatório de Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) apresentado e divulgado publicamente em 2012 (Barata, *et al*) é, porventura, aquele que descreve e analisa de forma mais completa e com maior detalhe os aspetos de implementação e impacto das tipologias PMSE em diversos domínios da organização escolar e nos resultados académicos e sociais dos alunos. Reportando-nos apenas a alguns dos tópicos de discussão do referido relatório – e sem querermos ser exaustivos por não ser esta a questão essencial em análise, ainda que, de algum modo importante como elemento introdutório e contextualizante da presente seção –, é referido, em comparação com escolas do grupo de controlo (escolas que não integravam o programa e que integraram a amostra do estudo de avaliação), que as primeiras registaram uma maior percentagem de sucesso em termos de transições de anos de escolaridade no geral e nas disciplinas específicas avaliadas, mostraram um efeito positivo na qualidade de sucesso, levaram mais 7% de alunos a exame no primeiro ano e mais 4% no

segundo, recorreram menos a soluções de oferta formativa baseadas em percursos curriculares alternativos, apresentaram menor número de faltas injustificadas dos seus alunos, evidenciaram uma maior qualidade da relação professor-aluno e professor-turma e um efeito positivo na proximidade da relação do professor com os seus alunos.

Decorrente das conclusões e discussão dos resultados constavam do relatório recomendações em diversos domínios, de entre as quais, destacamos a importância de divulgar junto das escolas os modelos TurmaMais e Fénix, de manter o compromisso da contratualização de metas anuais específicas, mensuráveis, realistas, definidas no tempo e que incluíssem indicadores ao nível das taxas de transição de ano e da qualidade do sucesso (interno e externo), do desempenho cívico (ocorrências disciplinares e assiduidade) e ao nível do ciclo de estudos, incluindo a sobrevivência da coorte, bem como o estabelecimento de objetivos e mecanismos explícitos ao nível organizacional e a promoção da partilha de boas práticas entre tipologias e escolas. No que respeita às recomendações específicas para a investigação destacamos do relatório, neste breve enquadramento, a sugestão de ser monitorizado o nível de implementação e de impacto das tipologias do programa ao longo dos anos, incluindo a criação de um indicador único da eficácia global do desempenho das escolas que agregasse dimensões de realização académica (sobrevivência escolar e qualidade do sucesso) e de desempenho cívico, baseadas em fontes escolares internas e externas.

De algum modo, e com um maior ou menor rigor de apuramento, na fase atual de desenvolvimento da tecnologia TurmaMais têm vindo a ser desenvolvidos, no quadro da monitorização interna e externa e da (auto)avaliação das metas escolares contratualizadas, sistemas de indicadores, quer inspirados nas bases gerais orientadoras do PMSE (Verdasca, 2009), quer construídos pelas escolas e negociados entre estas e as equipas de acompanhamento, quer concebidos pelas próprias das escolas ou adaptados de outros programas escolares. De uma certa perspetiva, talvez se possa concluir que não se está perante uma “não-inscrição” (Gil, 2012), uma vez que o ‘acontecimento TurmaMais’ teima em permanecer nas escolas, quer esta permanência decorra da própria iniciativa destas ou seja induzida no âmbito de outras medidas e programas de melhoria escolar, quer provenha de agências de controlo escolar como é, por exemplo, o caso da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) através das múltiplas referências favoráveis às tipologias Mais Sucesso Escolar nos relatórios de avaliação externa das escolas e da apropriação de conceitos-base dessas tipologias, integrando-os na sua própria terminologia e utilizando-os como sugestões organizacionais e pedagógicas nos planos de acompanhamento da ação educativa que contratualiza anualmente com escolas.

Todavia, e talvez por isso, a significativa evolução ocorrida no aperfeiçoamento e apuramento dos indicadores e índices utilizados como critério de referência para as metas educativas contratualizadas ou definidas pelas próprias escolas nos seus projetos educativos e planos de ação estejam e continuem dirigidas globalmente a anos curriculares e ciclos de ensino e repartidas por igual pelas diversas turmas e alunos, sem que muitas vezes nas escolas se entre em linha de conta com fatores contextuais e de processo de ‘nível meso’, de um modo

geral diferenciadores dos grupos de alunos e das equipas educativas docentes. É neste âmbito, que se pode invocar um certo risco de iniquidade educativa intra-escolar, diremos mesmo de algum risco de injustiça educativa, na medida em que a fixação dos objetivos e, em especial, das metas escolares quantificadas para um determinado ano de escolaridade reproduz na esmagadora maioria dos casos, pela aplicação do critério ‘repartição por igual’, uma meta idêntica para cada turma, independentemente dos fatores contextuais inerentes à respetiva estrutura composicional e do ponto de partida de cada uma dessas turmas e em que, no limite, para algumas delas a meta nesse ano já está à partida atingida ou mesmo superada e para outras se apresenta tão irrealista que se afigura completamente improvável de atingir.

Para além das questões já suscitadas, convém deixar claro que a perspetiva que nos move é a do compromisso e negociação, fundados na regulação voluntária em espaços de redes colaborativas de escolas, apoiados em instrumentos de análise com uma ampla base informativa e cuja gestão constitua um recurso para a organização escolar e estruturas de coordenação pedagógica, no apoio a tomada de decisões enquadradas pelos princípios da equidade e justiça educativas e, naturalmente, indutores do desenvolvimento de práticas organizacionais e pedagógicas abertamente partilhadas horizontal e verticalmente.

2. A formação e auto-organização de redes colaborativas de escolas de inspiração TurmaMais

A promoção da TurmaMais como projeto de referência teve, depois da conferência internacional ‘Sucesso-Insucesso: escola, economia, sociedade’¹, um novo e importante impulso à escala nacional com a obtenção em 2009 do 1º lugar do ‘Prémio Boas Práticas no Sector Público-Ensino’². Este importante e simbólico acontecimento, de grande significado na projeção do projeto, ocorreu na sequência da candidatura da TurmaMais, enquanto experiência organizacional pedagógica inovadora ao Prémio, apresentada pela Direção Regional de Educação do Alentejo e que ela própria já patrocinava com a colaboração da Fundação Calouste Gulbenkian em algumas escolas da sua área territorial de abrangência e, nesta altura, também já alargada na ‘escola-berço’ (Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz) a todo o 3º ciclo do ensino básico e registada em contrato de autonomia, celebrado em 2008, entre a Escola Secundária Rainha Santa Isabel e o Ministério da Educação.

Na sequência destes e de outros acontecimentos, nomeadamente o lançamento pelo Ministério da Educação em maio de 2009 do Programa Mais Sucesso Escolar, o projeto TurmaMais transbordaria rapidamente do seu ‘habitat’ de origem e a tecnologia organizacional

¹ Conferência promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian em Novembro de 2007, com apresentação do projeto e dos seus resultados e publicação posterior em livro, sob a organização do Comissário da Conferência, Manuel Vilaverde Cabral (2008).

² 7ª edição do concurso da iniciativa da Deloitte, com a colaboração do Diário Económico, do Instituto Nacional da Administração Pública e da Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, com o objetivo de promover a partilha de conhecimentos entre entidades através da divulgação de projetos que melhoraram a prestação do Estado.

que o inspirara seria apropriada e replicada (parcialmente) por muitas escolas de norte a sul do país de contextos diversos, conduzindo a mudanças de práticas organizacionais e de práticas pedagógicas em sala de aula com o objetivo de combater o insucesso e abandono escolares.

A este propósito se refere Justino e Batista (2013), quando no contexto das redes de escolas e dos modos de regulação dos sistemas educativos, fazem corresponder o projeto TurmaMais ao tipo de redes de escolas criadas para a resolução de problemas educativos concretos que emergem dos próprios atores educativos locais e da colaboração horizontal com outros atores educativos coletivos e não de medidas originárias dos governos. A lógica que lhe está subjacente é a de que o conhecimento, tecnologia e recursos possam ser transferidos, apropriados e utilizados pelos diferentes parceiros na perseguição e concretização de objetivos comuns, levando a que autores como Katz, Earl e Jaafar (referidos por Justino e Batista, 2013) concetualizem este tipo de redes de escolas (redes colaborativas) como um novo instrumento de organização e administração escolar. Estas redes assumem a forma de “redes de governação” e, segundo Lima (2007), distinguem-se pelo menos a três níveis dos “modelos do controlo hierárquico estatal e da regulação competitiva no mercado” (p. 167), tendo em conta que predominam entre os atores sistemas de governação pluricêntricos e interdependentes, tomadas de decisão assentes em lógicas e racionalidades negociadas e os meios que asseguram esse modo de organização e as regras e normas que vão sendo desenvolvidas ao longo do tempo pelos próprios participantes são baseados na confiança e reciprocidade.

As redes colaborativas de escolas que se têm vindo a constituir de forma horizontal e na base de interesses comuns, pelo potencial de regulação que elas podem representar transformando mecanismos hierárquicos e verticais em mecanismos de indução de carácter horizontal e desterritorializado, contrariam, como sublinham Justino e Batista (2013), “o tradicional modo de regulação e de administração burocrática, hierárquica e vertical (...) envolvendo outros parceiros como sejam centros de investigação universitários, municípios e associações empresariais, assumindo-se como potenciais fontes de regulação alternativa dos processos de ensino e aprendizagem” (p. 42).

Também os trabalhos e contributos de J. Barroso (1999, 2005, 2013) são bem demonstrativos quer dos “elementos constitutivos de outras ordens educativas, transnacionais, nacionais, regionais (...) [quer das] estruturas e atores diversos, cuja ação configura as fronteiras do próprio território, como sejam as escolas, as autarquias locais, serviços desconcentrados da administração central (fora e dentro da educação), empresas, associações, professores, pais, alunos e outros elementos da comunidade educativa local” (2013, p. 24), levando o autor a concluir que é “esta complexidade de processos e esta pluralidade de atores e de espaços de atuação que criam as possibilidades e potencialidades da territorialização das políticas educativas e que permitem superar a visão estreita de simples modernização administrativa que parece estar subjacente a muitas das medidas tomadas no quadro da descentralização e da adoção de novos modos de regulação” (*ibidem*). Vem a este propósito, por exemplo, a atual consagração do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, como um dos principais meios de intervenção dos sistemas educativos no qual os países

voluntariamente se envolvem na produção de orientações para o governo da educação, transformando-o “numa plataforma de interação regular entre conhecimento e política e entre os mundos sociais da política e do conhecimento pericial” (Carvalho, 2013).

Nas redes colaborativas de escolas inspiradas e auto-organizadas em torno do ecossistema TurmaMais, a introdução de modos de regulação baseados na negociação de compromissos educativos por referência a um bem comum – o sucesso educativo de todos os alunos – reforçou a capacidade de indução de novas conceções de agrupamentos internos de alunos e de dinâmicas organizacionais e pedagógicas flexíveis, de práticas de avaliação formativa como recurso pedagógico dominante, de utilização e aprofundamento de instrumentos de monitorização e autorregulação, da negociação e contratualização de processos e resultados dos alunos nos domínios académico e sociocomportamental e da responsabilização alargada aos pais e comunidade, de espaços de discussão crítica e reflexão entre escolas da rede, facilitando a apropriação do modelo e aumentando a sua probabilidade de eficácia educativa, através de um método aberto e alargado de coordenação, assegurado em simultâneo ora pela comissão de acompanhamento, CIEP-UE, direção regional de educação da área territorial de abrangência, ora pelo coordenador da TurmaMais da escola e direção.

Vão neste sentido as respostas de professores, pais e alunos da rede de escolas TurmaMais quando apontam para a verificação de mudanças nas formas de ensinar e aprender, na individualização e diferenciação das estratégias de ensino e de aprendizagem, no situar do foco na melhoria das aprendizagens do aluno enquanto elemento central do processo educativo, no desenvolvimento da avaliação formativa participada, nas melhorias de comportamento e atitudes dos alunos face à escola, na monitorização e regulação das aprendizagens, na corresponsabilização da comunidade escolar pelo comportamento dos alunos, nos ambientes de aprendizagem e sucesso académico (Fialho *et al*, 2013)³.

Questionados em separado alunos do 10º ano e pais e professores desses alunos que percorreram com sucesso no modelo TurmaMais o 3º ciclo entre 2009/10 e 2011/12, as suas perceções convergem de um modo geral nos diversos aspetos em análise. Não só a esmagadora maioria disse saber quais são os propósitos e como funciona a TurmaMais, como afirmariam que as famílias envolvidas foram informadas sobre a integração do seu educando no mesmo, tendo a adesão ao projeto sido por manifesta vontade própria e celebrado contrato/compromisso com as metas/resultados que o aluno deveria atingir. Ainda no âmbito dos resultados de estudo de avaliação posterior e que reanalisou e cruzou respostas de alunos, pais e professores (Verdasca *et al*, 2014), o grau de concordância em relação a novas formas de

³ As respostas foram obtidas a partir de questionários administrados pela equipa de acompanhamento científico-pedagógico do CIEP-UE a uma amostra de professores (93), alunos (162) e pais/encarregados de educação (96) da coorte de alunos que em Agrupamentos/Escolas TurmaMais das cinco regiões do continente iniciaram o programa no 7º ano de escolaridade em 2009/10, que finalizaram com sucesso o 3.º ciclo (9.º ano) em 2011/12 e que em 2012/2013 se encontravam a frequentar o 10.º ano de escolaridade, com o objetivo de captar as suas perceções sobre os efeitos da tipologia TurmaMais nas dimensões organizacional e pedagógica.

trabalhar e ensinar, evidencia que os professores consideram que a TurmaMais perpetua “Formas de trabalho mais diversificadas (grupo, pares e individual)” e “Atividades mais próximas das capacidades dos alunos” (p. 27) e que os alunos concordam existir essa tendência em ambiente TurmaMais, assim como com o desenvolvimento de atividades educativas mais de acordo com os seus interesses e mais interessantes que em sala regular, “sendo visível por parte dos docentes o recurso a estratégias de diferenciação pedagógica, designadamente na utilização de tarefas e materiais diferenciados em sala de aula [e em que] (...) a circulação dos alunos em diferentes estádios de aprendizagem, entre turmas, proporciona a adaptação de estratégias e ritmos de trabalho diferenciados.” (*ibidem*).

Por outro lado, e numa clara alusão à cultura induzida pelo ecossistema TurmaMais, as melhorias de comportamento e das atitudes dos alunos face à escola são atribuídas à “circulação dos alunos pelos diferentes grupos, ao longo destes três anos, [permitindo] a criação de um sentimento de pertença ao grupo/ano (...), [e revelando-se como] uma importante mais-valia em termos sociais, quer ao nível comportamental, com a diminuição dos conflitos, quer promovendo a criação de laços até então inexistentes e aprofundando o conhecimento de outras realidades” (*ibid*, p. 35). Efetivamente, o público escolar, alunos, professores e encarregados de educação, concordam que essa mudança existe a vários níveis e afirmam existir um melhor aproveitamento do tempo de aula em TurmaMais e que os alunos além de participarem mais – aspeto muito apontado pelos professores –, estão mais atentos.

Conscientes da influência das famílias no desempenho escolar dos alunos, as escolas TurmaMais desenvolveram diversas iniciativas no sentido de melhorar e intensificar as relações escola-família, colocando em evidência a importância do diretor de turma enquanto promotor de relações de confiança entre família e escola e do envolvimento e corresponsabilização dos alunos e encarregados de educação nos resultados escolares. Esta corresponsabilização e regulação foi frequentemente firmada através de contratos escritos, mais ou menos formais para melhorias de comportamento e atitudes dos alunos e corresponsabilização dos alunos e encarregados de educação nos resultados escolares.

A avaliação formativa participada foi uma das dimensões mais sublinhada e recorrentemente considerada pelos professores. Na sua perspetiva, a avaliação formativa participada constituiu uma grande aposta que as escolas da rede TurmaMais encetaram desde o início do projeto. “Efetivamente houve diversificação/flexibilização das práticas, ao se analisarem as percepções dos professores, sobre o processo de avaliação formativa por eles conduzido na TurmaMais. O que mais destacam é o facto de terem em conta os resultados dos alunos de forma sistemática ao longo do ano, utilizarem uma maior diversidade de tarefas e/ou instrumentos para recolher elementos de avaliação e a promoção de situações em que os alunos tinham de avaliar o seu trabalho e/ou dos seus colegas, bem como situações de avaliação que veiculavam a interajuda entre eles. Desta forma pensam ter trabalhado a importância atribuída pelos alunos à avaliação, bem como integrado o elemento de auto-avaliação na classificação final atribuída, de forma mais consistente.” (*ibid*, p. 36).

Não nos querendo alongar em demasia nesta já longa exposição de convergência de perceções de alunos, pais e professores, de referir, por último, que os alunos confirmam a partilha pelos professores “das tabelas de registo da sua avaliação e prestam efetivamente mais atenção às suas dificuldades.” (*ibid*, p. 44), ou seja, instituíram e induziram modos e práticas de regulação e de autorregulação das aprendizagens estabelecidas ao nível da sala de aula ao incentivar os alunos a analisar as aprendizagens realizadas, ao indicar como podiam melhorar os seus modos de trabalho e ao responsabilizá-los pela definição de metas de sucesso a partir de resultados da avaliação.

3. Regressando à escola-berço: efeitos e impactos da TurmaMais nos resultados académicos dos alunos

Iniciámos o presente capítulo com a referência à escola-berço do projeto TurmaMais, que retomamos, neste último ponto, pela sua centralidade e incontornabilidade na consolidação do caminho trilhado ao longo de uma década e meia de respostas a diferentes adversidades, contingências e problemas de diferente natureza. O contrato de autonomia celebrado, em 2008, entre a Escola Secundária Rainha Santa Isabel e a Direção Regional de Educação do Alentejo, traduziu o reconhecimento pelo Ministério da Educação, da TurmaMais como projeto inovador e de referência nacional na promoção do sucesso escolar, passando a ERSIE a ser dispensada das ‘imprescindíveis’ autorizações prévias anuais para aplicação do modelo e, em especial, da possibilidade de fazer uso da sua autonomia na gestão curricular e pedagógica das condições organizativas de que passou a dispor e dos recursos docentes atribuídos no quadro da formalização do contrato de desenvolvimento e autonomia da escola.

Neste regresso à Escola Secundária Rainha Santa Isabel, retomamos também uma linha de trabalho que mereceu o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian entre 2005 e 2008, no âmbito da qual, foram apurados dados comparativos sobre taxas coortais de sobrevivência escolar ou de conclusão de ciclo e da qualidade de sucesso em provas finais externas (exames nacionais) do 9º ano entre as escolas dos municípios da zona de transição das ‘Terras de Portalegre’ para as ‘Terras de Évora’, e que à falta de uma melhor designação apelidamos de ‘Zona dos Mármore/Serra d’Ossa’. Os resultados obtidos, a partir de vários indicadores, incidiram sobre os alunos de sucessivas gerações escolares que concluíram o 9º ano até 2006/07 e permitiram, entre outros aspetos, evidenciar o impacto positivo da TurmaMais nos resultados académicos dos alunos do 3º ciclo da Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz (ERSIE) quando comparados com os resultados dos alunos das outras escolas vizinhas da zona dos Mármore/Serra d’Ossa e de contexto socio-territorial semelhante (Verdasca, 2007; 2008).



Figura 2: Contexto territorial dos municípios e escolas (Zona dos Mármorez/Serra d'Ossa)

Apresentam-se neste ponto novos resultados sobre o efeito da TurmaMais no desempenho académico das sucessivas coortes de alunos que iniciaram o 3º ciclo do básico desde 2007/08 e o concluíram até ao ano letivo 2013/14. Esta série cronológica de sete anos, para além proporcionar análises em transversal e em longitudinal sobre um conjunto de indicadores escolares, comporta cinco coortes de alunos permitindo projetar índices compósitos de desempenho académico para as oito escolas que integram o universo das escolas com 3º ciclo da Zona dos Mármorez/Serra d'Ossa'.

Antecipamos como hipótese de trabalho, que face ao conjunto de condições organizativas, curriculares e pedagógicas, de recursos (docentes) disponíveis e, em especial, da autonomia de que a ERSIE dispõe nas decisões de gestão e organização escolar, os ganhos de eficácia educativa registados até 2006/07 pela ERSIE comparativamente às 'Restantes Escolas' se mantêm no período temporal de 2007/08 a 2013/14, corroborando a sustentabilidade do ecossistema TurmaMais mesmo num contexto de lógicas e racionalidades onde prevalecem com grande pressão os princípios 'da economia de meios e do máximo efeito'. Por questões de anonimato e de ética institucional, nos dados apresentados omitir-se-á, à exceção da ERSIE, o nome das outras escolas, agregando e resumindo os seus resultados através de medidas estatísticas descritivas e de análises de tendência e designando-as de 'Restantes Escolas' ou identificando-as por números de 1 a 7.

A comparação entre os dois grupos (ERSIE e 'Restantes Escolas') foi estabelecida com base em sete indicadores, a saber: (1) evolução da média de idades dos alunos inscritos no 7º

ano de escolaridade (via regular); (2) evolução da densidade da população escolar feminina (3º ciclo, via regular); (3) evolução da densidade de alunos nos cursos não regulares; (4) evolução da média de idades dos alunos (3º ciclo, cursos regulares e não regulares); (5) evolução do número médio de alunos por turma (3º ciclo, cursos regulares e não regulares); (6) projeção tendencial das taxas de transição do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (via regular); (7) índice compósito de desempenho académico de ciclo.

O indicador ‘evolução da média de idades dos alunos do 7º ano de escolaridade (via regular)’, sinaliza as idades médias de ingresso dos alunos à entrada do 3º ciclo e a tendência de evolução da variável ao longo da série em ambos os grupos – ERSIE e ‘Restantes Escolas’. Se estas médias não forem muito diferentes e a sua evolução ao longo do tempo for tendencialmente semelhante, conclui-se que os perfis etários dos alunos ingressados no 7º ano são similares. Face a evidências empíricas de forte e persistente correlação negativa entre o desvio etário e o sucesso escolar (e. g. CNE, 2012; 2013), este indicador constitui, de algum modo, um referencial de contexto.

O indicador ‘evolução da densidade (percentual) da população escolar feminina’ proporciona também informação contextual sobre o perfil sociodemográfico da população escolar do universo das escolas. O seu interesse, à semelhança do indicador anterior, decorre também do facto de existirem evidências empíricas da correlação negativa entre a densidade escolar feminina e os níveis de insucesso escolar e de abandono escolar (CNE, 2012; 2013).

O terceiro indicador a que fazemos referência – a evolução da densidade (percentual) de alunos nos cursos não regulares – expressa a evolução da proporção de alunos do 3º ciclo que frequentam cursos CEF, Vocacionais, PIEF, PCA. Estes diferentes cursos, comumente designados de não regulares, constituem segundas oportunidades de realização do ensino básico para os alunos cujo histórico escolar comporta percursos de retenção e que, não obstante, tendo disposto de mais tempo para superar dificuldades de aprendizagem, apresentam riscos de insucesso escolar continuado. Na forma de respostas curriculares adaptadas, de orientação mais prática e direcionada a áreas específicas de interesse, conferindo algumas dessas respostas curriculares dupla certificação, este indicador traduz um certo grau de seletividade escolar por via do encaminhamento para ofertas curriculares não regulares dos alunos em insucesso e com atraso escolar tendo em conta a idade e os anos de desvio etário que apresentam. É, pois, expectável que as escolas com elevada densidade de alunos nos cursos não regulares exibam níveis mais elevados de qualidade de sucesso dos seus alunos sobreviventes na via regular.

O indicador ‘evolução da média de idades dos alunos do 3º ciclo dos cursos regulares e não regulares’ pode ser considerado num certo sentido, tal como o anterior, um indicador de processo, na medida em que a tendência de evolução da média de idades ao longo dos anos da série sugerirá uma maior ou menor capacidade da escola no desenvolvimento de práticas escolares eficazes quanto menor ou maior a tendência de agravamento das médias de idades dos alunos, respetivamente. Se essas médias revelarem uma tendência de decréscimo e não

forem acompanhadas de perdas significativas de alunos nas sucessivas coortes, tal facto constitui um indício de respostas escolares mais adequadas e de maior eficácia educativa.

A evolução do número médio de alunos por turma constitui o último dos indicadores ‘de processo’ e, ao mesmo tempo, um referencial de eficiência da organização escolar, quando cruzado com os restantes indicadores e, em especial, com os indicadores de resultado. Nesta interação de racionalidades fundadas simultaneamente nos princípios da economia de meios e do máximo efeito, diferentes sentidos de evolução na densidade de alunos por turma tornam expectável respostas escolares e níveis de proficiência académica compagináveis com a evolução dessas diferentes condições pedagógicas de trabalho nos grupos-turma (Dacal, 1996; Verdasca, 2002; OCDE, 2012).

O penúltimo indicador – projeção tendencial das taxas de transição dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade – constitui uma variável de resultado e projeta a tendência das taxas de transição linearmente ajustadas pelo método dos mínimos quadrados de cada um dos anos de escolaridade do 3º ciclo relativamente a cada um dos grupos (ESRSIE e ‘Restantes Escolas’). Os respetivos coeficientes de determinação (R^2) indicam a proporção de variância explicada e a qualidade do ajustamento do modelo em ambos os grupos em análise.

Por último, o índice compósito de desempenho académico de ciclo (ICDA), obtido através da média aritmética entre a taxa coortal de sobrevivência escolar ou taxa coortal de conclusão de ciclo (TCC) e a qualidade de sucesso (3º ciclo, via regular), medida através da média dos resultados obtidos em provas externas finais de ciclo, conjugando duas importantes dimensões de realização escolar: por um lado, a capacidade de fazer sobreviver as populações escolares da coorte levando-as a concluir com sucesso o 3º ciclo do ensino básico em três anos letivos, ou seja, num número de anos letivos igual ao número de anos curriculares do ciclo de ensino ($t-k=0$); por outro lado, a própria qualidade dos resultados obtidos pelos alunos de cada uma das coortes escolares nas provas finais externas (exames) do 9º ano, enquanto instrumentos reguladores das aprendizagens realizadas segundo um critério de exigência nacionalmente aferido e conferidor da credibilidade e confiança social dos resultados académicos alcançados pelas escolas de ambos os grupos. A série cronológica percorre sete anos letivos, de 2007/08 a 2013/14, permitindo extrair relativamente à realização do 3º ciclo do ensino básico regular em três anos letivos as trajetórias em diagonal de cinco coortes ou gerações escolares em cada um dos grupos que são objeto de comparação. A conjugação destas duas dimensões projeta um sistema de eixos com quatro quadrantes pelos quais se distribuem, de acordo com as respetivas coordenadas posicionais relativamente a cada uma das dimensões do índice compósito de desempenho académico, os resultados escolares das respetivas coortes. O índice compósito ‘sobrevivência escolar-qualidade de sucesso’, será operacionalizado de dois modos distintos: i) em referência a cada uma das coortes, num total de dez coortes escolares, agregadas em dois grupos e emparelháveis em cinco coortes ESRSIE e cinco coortes ‘Restantes Escolas’; ii) em referência a cada uma das escolas, apurando um índice compósito global por escola com base na média dos índices compósitos das cinco coortes escolares de cada uma das escolas e permitindo estabelecer comparações entre estas

Em última análise, e independentemente de cada um dos modos de operacionalização, o índice incorpora nas duas configurações propostas uma dimensão de critério avaliativo e regulatório interno e uma dimensão de critério avaliativo e regulatório externo e transporta o desafio de (re)centrar a organização escolar na perseguição dos princípios da equidade e do sucesso (plural) para todos os alunos, fazendo-a mergulhar em profundidade na análise e discussão dos problemas educativos com que se confronta, nas prioridades a definir e na construção de respostas socioeducativas orientadas no sentido de uma trajetória contínua de melhoria escolar no quadro das dimensionalidades avaliativas interna e externa referidas. Esquematicamente:

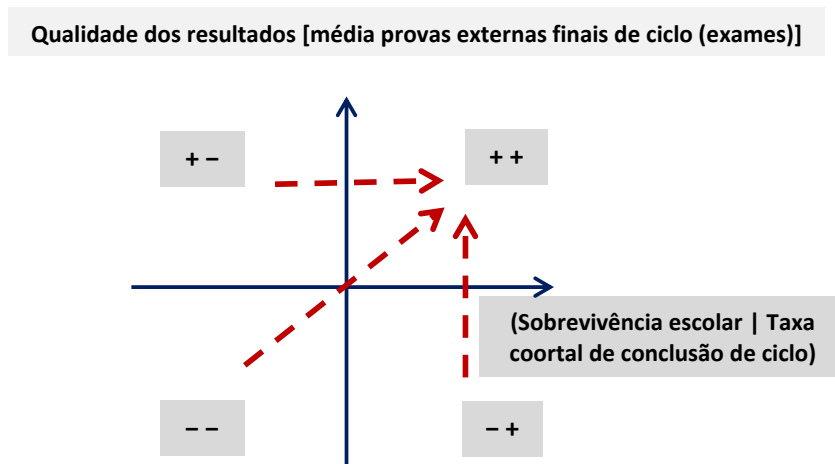


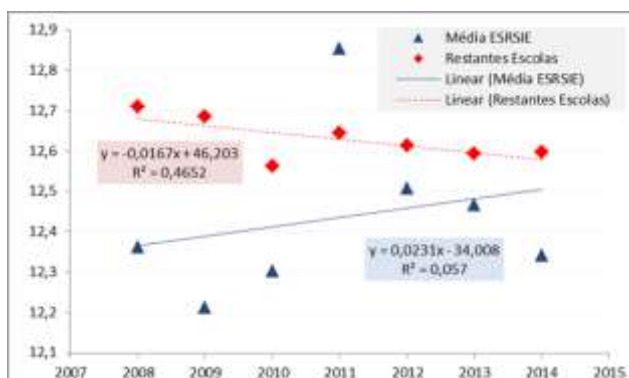
Figura 3: Dimensionalidades avaliativas e trajetórias evolutivas expetáveis

(Extraído de J. Verdasca, 2012)

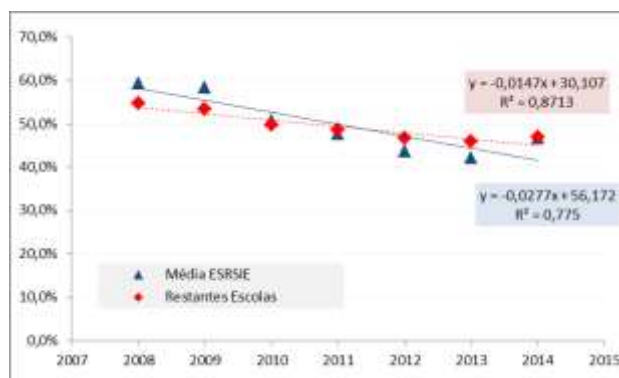
A escolha destes indicadores obedeceu a três principais critérios: os dois primeiros indicadores sinalizam elementos contextuais da população escolar ingressada, permitindo verificar, de algum modo, se os dois grupos que são objeto de análise comparativa diferem entre si em termos das médias de idades de ingresso no 7º ano de escolaridade e da representação proporcional do género feminino na população escolar em estudo; o terceiro, quarto e quinto indicadores são variáveis de processo e de organização escolar e fornecem indícios, ainda que de forma indireta, da qualidade das respostas educativas conseguidas pelas escolas ao longo dos sete anos da série temporal; os dois últimos indicadores incidem sobre os valores tendenciais estimados de transição com referência ao último ano da série (indicador 6) e sobre os índices compósitos resultantes da conjugação dos índices de sobrevivência escolar e de qualidade de sucesso, calculados relativamente a cada uma das cinco coortes escolares da ERSIE e do grupo “Restantes Escolas” (indicador 7A) e para a média das cinco coortes escolares de cada uma das oito escolas do universo (indicador 7B).

Apresentam-se de seguida os dados apurados relativamente aos dois grupos – ERSIE e ‘Restantes Escolas’. Optou-se por representar graficamente e em bloco os resultados relativos aos seis primeiros indicadores, cinco dos quais colocam em destaque as trajetórias tendenciais

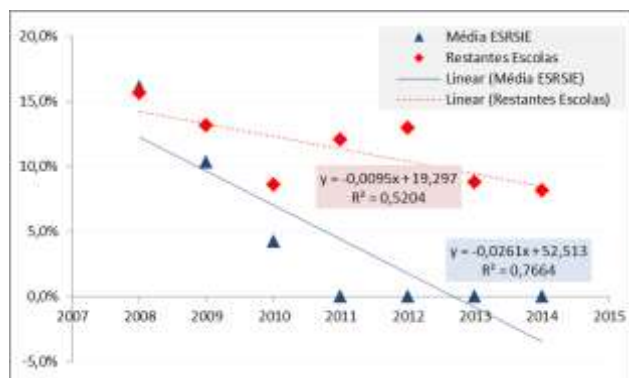
projetadas pela aplicação do modelo de regressão pelos mínimos quadrados à série temporal. O método utilizado tem a vantagem de, por um lado, proporcionar uma visão mais abrangente e global dos dados no período temporal em estudo ao esbater eventuais efeitos acidentais que podem sempre ter ocorrido num ou noutro ano da série e, por outro lado, disponibilizar informação sobre a proporção de variância explicada através do coeficiente de determinação e que é indicativa da adequação do modelo na projeção tendencial dos resultados e da fiabilidade das conclusões extraídas.



Indicador 1 - Evolução da média de idades dos alunos inscritos no 7º ano de escolaridade (via regular)



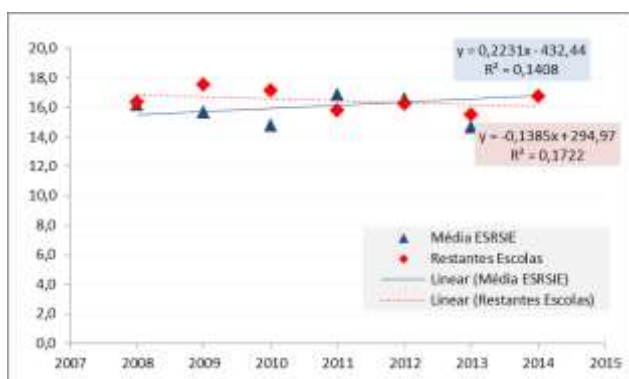
Indicador 2 - Evolução da densidade da população escolar feminina (total 3º CEB_via regular)



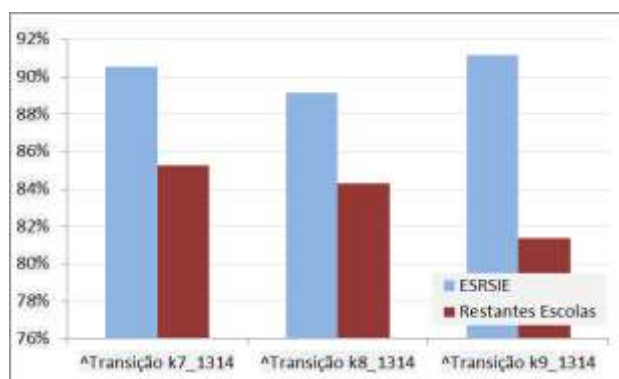
Indicador 3 - Evolução da densidade de alunos em cursos não regulares



Indicador 4 - Evolução da média de idades dos alunos (total 3º CEB_cursos regulares e não regulares)



Indicador 5 - Evolução do número médio de alunos por turma (total 3º CEB_cursos regulares e não regulares)



Indicador 6 - Projeção das taxas médias de transição dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (via regular)

Figura 4: Projeção gráfica de indicadores de contexto, de processo e de resultado

Das seis projeções gráficas constantes da figura 4, conclui-se que:

1. A média de idades da população de alunos ingressados no 7º ano de escolaridade na ERSIE é ligeiramente mais baixa do que a média de idades da população do grupo ‘Restantes Escolas’, ainda que a tendência vá no sentido da aproximação das médias entre os dois grupos (indicador 1). Todavia, quando analisamos a evolução da média de idades do total de alunos do 3º ciclo (indicador 4), constata-se que na ERSIE esse valor decresce significativamente ao longo da série e em trajetória oposta à do indicador 1 (média de idades de ingresso no 7º ano de escolaridade), sugerindo tais resultados uma provável existência de práticas escolares conducentes a uma progressiva quebra de atraso escolar dos alunos ao longo do ciclo de ensino, o que aliás, foi, de algum modo, reconhecido pela IGEC no relatório de avaliação externa ao referir que “A diminuição do insucesso escolar tem sido um desafio ganho pela Escola, para o qual têm contribuído, de sobremaneira, a implementação do projeto Turma Mais e as práticas de partilha entre docentes” (2012: 6). Esta mesma tendência não se observa no grupo “Restantes Escolas”, em que após um primeiro subperíodo de quebra significativa das médias de idades dos alunos do 3º ciclo, regista-se uma inflexão no comportamento da variável apesar dos alunos ingressados no 7º ano nas “Restantes Escolas” tenderem a ser progressivamente mais novos. Também no que respeita à densidade (percentual) da população escolar feminina (indicador 2), a evolução dos dados mostra a tendência de quebra da proporção de alunos do género feminino no 3º ciclo regular em ambos os grupos de escolas, ainda que este decréscimo seja ligeiramente mais acentuado na ERSIE e fique 7% aquém da proporção feminina de alunos do grupo de escolas na estimativa ajustada para o último ano da série ($\hat{Y}_{Fem}(ERSIE_{1314})=41\%$ vs $\hat{Y}_{Fem}('Restantes Escolas'_{1314})=47\%$);

2. A densidade de alunos em cursos não regulares e o número médio de alunos por turma são dois indicadores que incluímos no ‘grupo de indicadores de processo’, cuja evolução tendencial parece confirmar a existência na ERSIE de práticas organizacionais pedagógicas e curriculares escolarmente mais eficazes e eficientes do que nas ‘Restantes Escolas’. Pelo menos, é o que tende a sugerir o contraste das trajetórias evolutivas dos indicadores 3 e 5 entre os dois grupos. Como referiu a IGEC, “O projeto Turma Mais, (...) para além do impacto na promoção do sucesso educativo, tem, também, incentivado a articulação entre docentes (...)” (2012: 6). Com efeito, as vantagens iniciais da ERSIE, em termos de condições de trabalho pedagógico decorrentes de uma turma a mais por cada um dos anos de escolaridade do ciclo e do conseqüente menor número de alunos por turma daí decorrente, dissiparam-se ao longo da série e a média ajustada de alunos por turma da ERSIE passou a superar a das “Restantes Escolas” desde o ano letivo de 2011/12. Simultaneamente, a densidade de alunos em cursos não regulares caiu a 0% na ERSIE a partir do ano de 2010/11 e realizando todos os alunos o 3º ciclo pela via regular, enquanto no grupo “Restantes Escolas”, apesar da tendência de decréscimo da proporção de alunos de cursos não regulares, a percentagem situa-se ainda próxima dos 10%;

3. Entrando no campo dos indicadores de resultados, a projeção das taxas médias de transição (indicador 6) é reveladora do forte contraste entre os dois grupos, destacando-se o 9º

ano com uma diferença média de 10 pontos percentuais em favor da ERSIE. Em termos de acumulado das diferenças nos três anos de escolaridade, a ERSIE supera as “Restantes Escolas” em 20 pontos percentuais.

Como referido anteriormente, a conjugação dos índices de sobrevivência escolar (taxa coortal de conclusão de ciclo) e qualidade de sucesso (média dos resultados de exame do 9º ano) deu lugar a um índice compósito de desempenho académico, a cujos elementos constitutivos foi atribuída igual ponderação no apuramento das respetivas médias e cujas coordenadas permitem projetar nos diagramas de dispersão (figuras 5 e 6) a posição relativa das cinco coortes de alunos de cada um dos grupos em comparação (indicador 7A) e das oito escolas com base nas respetivas médias das cinco coortes (indicador 7B), respetivamente.

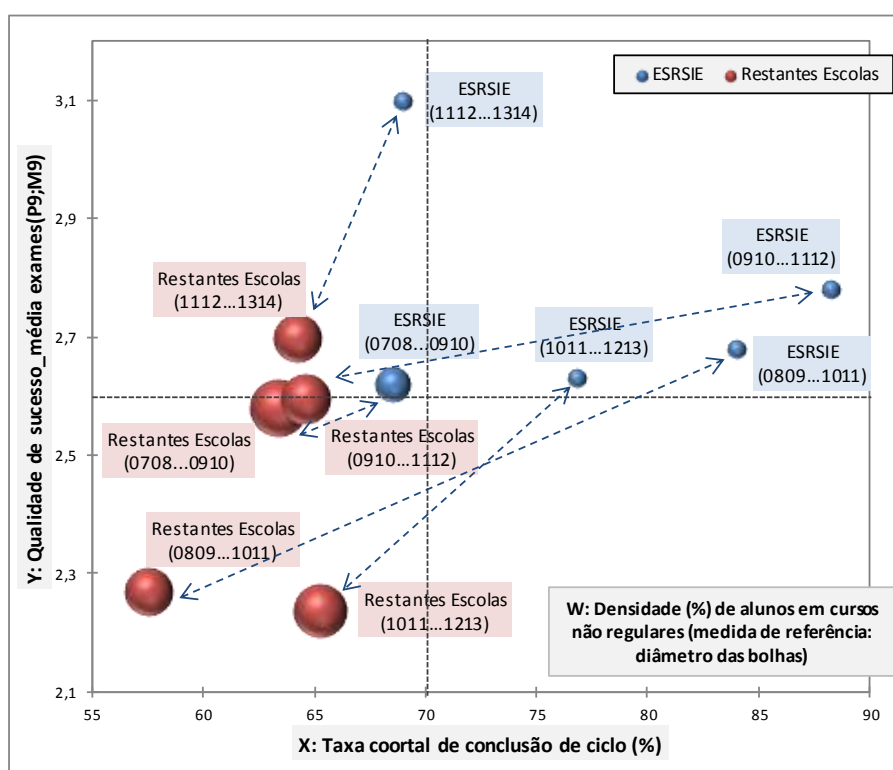


Figura 5: Projeção do índice compósito 'sobrevivência escolar (X) - qualidade de sucesso (Y)' e densidade (%) de alunos em cursos não regulares (W) por coorte escolar

No caso do indicador 7A (figura 5), para além das coordenadas (X,Y) – ‘sobrevivência escolar-qualidade de sucesso’ –, os dez casos ou unidades de observação (cinco coortes ERSIE e cinco coortes ‘Restantes Escolas’) estão projetados sobre a forma de bolhas ou círculos, cujos diâmetros, de diferentes comprimentos, são indicativos, numa correspondência de proporcionalidade direta, da ‘percentagem de alunos do 3º ciclo inscritos em cursos não regulares’ (variável W). Aparece assim projetada no diagrama de dispersão uma terceira variável, indicativa, de algum modo, da proporção de alunos com atraso escolar (desvio etário)

e da proporção de encaminhamentos nas escolas para ofertas curriculares não regulares. As setas ligam os diferentes elementos de cada grupo, facilitando a comparação entre os elementos de cada par. As linhas a tracejado na vertical e na horizontal representam as respetivas médias das variáveis X e Y e auxiliam na análise dos posicionamentos relativos de cada uma das coortes (unidades de observação).

Sobressaem da projeção os seguintes aspetos:

Em termos de análise global, a observação da posição relativa dos casos no diagrama de dispersão mostra a tendência de concentração nos quadrantes ímpares e a existência de duas ‘nuvens’ posicionais. Uma, no primeiro quadrante, concentrando apenas coortes da ERSIE e uma quarta coorte também da ERSIE situada no segundo quadrante mas muitíssimo afastada da zona de interseção dos eixos e que supera nos dois critérios todas as coortes do grupo ‘Restantes Escolas’; outra ‘nuvem’ posicional, no terceiro quadrante, concentrando quatro das cinco coortes do grupo ‘Restantes Escolas’. Por outro lado, a tendência de concentração dos casos ao longo de uma trajetória em diagonal nos quadrantes ímpares sugere a existência de uma correlação positiva entre a taxa coortal de conclusão de ciclo e a qualidade de sucesso (...)

In J. Formosinho, J. Alves e J. Verdasca (org.), *Nova Organização Pedagógica da Escola Pública* (pp. 71-113). Porto: Fundação Manuel Leão (ISBN: 978-989-8151-39-1).